



# VU Research Portal

## Interpretatie en integratie in supervisie

Lanser-van der Velde, A.M.

### ***published in***

Supervisie en Coaching, tijdschrift voor begeleidingskunde  
2004

### ***document version***

Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication in VU Research Portal](#)

### ***citation for published version (APA)***

Lanser-van der Velde, A. M. (2004). Interpretatie en integratie in supervisie. *Supervisie en Coaching, tijdschrift voor begeleidingskunde*, 21(2004/3), 106-118.

### **General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

### **Take down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

### **E-mail address:**

[vuresearchportal.ub@vu.nl](mailto:vuresearchportal.ub@vu.nl)

*In: Supervisie en Coaching, tijdschrift voor begeleidingskunde, 21 jrg, 2004/3 p. 106 – 118, Bohn Stafleu Van Loghum, Houten*

### 1. Inleiding

Als ik aspirant supervisanten maar ook belangstellende vrienden of familie wil uitleggen wat supervisie is, noem ik eerst het leren door reflectie op werkervaringen en daarna zeg ik iets over één of beide integratiedriehoeken (Siegers, Haan, 1988, 262 ev.). Afhankelijk van mijn gesprekspartner gebruik ik het woord integratie of vertaal ik dit begrip naar meer dagelijks taalgebruik als “het op elkaar betrokken zijn van denken, voelen en handelen” of “persoon, werk en beroep moeten met elkaar te maken hebben”. Meestal knikken mijn gesprekspartners om aan te geven dat ze mij gehoord hebben. Of ze me begrijpen als ik het woord integratie heb gebruikt, ga ik maar niet na. Want wat is integratie precies? Hoe weten we of denken, voelen en handelen op elkaar betrokken worden of met elkaar te maken hebben? Dat is de vraag die ik in dit artikel onderzoek.

Integratie is een moeilijk begrip. Iedereen weet ongeveer wat we bedoelen met de integratie van allochtonen, maar pas heel langzamerhand en nog maar de laatste tijd wordt daar een criterium voor gegeven: als je in Nederland wilt integreren moet je de taal spreken. Kennelijk is integratie een breed begrip en moet je een criterium hebben om aan te wijzen waar maatschappelijke integratie tot stand komt. Zou dat ook voor de integratie die we in de supervisie beogen, gelden?

Van Dale geeft als betekenis van *het integreren: het maken tot of opnemen in een geheel (... ) of (fysiologisch en psychologisch) harmonische samenwerking van cellen of celgroepen, en van strevingen*. Ik zou dus in het vervolg beter kunnen zeggen dat supervisie er op uit is denken, voelen en handelen harmonisch met elkaar te laten samenwerken. Het lastige is nu dat denken en voelen intrapsychische processen zijn. Wat er in een psyche aan integratie tot stand komt, kunnen we alleen waarnemen in het handelen van de supervisor. De vraag wordt dan hoe de intrapsychische harmonische samenwerking tussen denken en voelen in het handelen zichtbaar wordt.

Volgens Siegers (2002, 176) blijkt de integratie uit de kwaliteit van het functioneren als persoon en als uitvoerder van het beroepswerk. De kwaliteit kan duidelijk worden als de supervisor “al reflecterend over zijn gedrag nagaat in hoever hij heeft gehandeld vanuit de samenhang van denken, voelen, willen en handelen”. Deze omschrijving brengt me nog niet veel verder want hij is weinig precies. De kwaliteit van de supervisieresultaten moet blijken uit de manier waarop het denken, voelen en handelen in het reflexieve proces samenhangend ter sprake komt. Het leermiddel van de supervisie, de methode - reflectie op eigen werkervaringen – valt in deze formulering samen met het doel. Als een supervisor in de reflectie blijkt voldoende te kunnen schakelen tussen voelen, denken en handelen, zou er integratie hebben plaatsgevonden. Hier kan men op zichzelf tevreden mee zijn.

Leertheoretisch is het een te verdedigen opvatting dat het te bereiken doel reeds in de middelen aanwezig moet zijn (Dewey, 1916, 111,112). Toch wil ik kijken of de zichtbare resultaten van het supervisieproces nauwkeuriger zijn aan te geven.

### *Opzet van het artikel*

In mijn zoektocht naar meer houvast over het integratiebegrip zet ik drie stappen. Ik zet in bij de aard van het leren in de supervisie en wijs daarbij op de fundamentele vooronderstelling van intersubjectiviteit (2). In dit artikel benader ik de supervisie als een gezamenlijk

leerproces van supervisant(en) en supervisor. Het gezamenlijke betekent niet dat de betrokkenen hetzelfde leren, maar dat zij deelnemen aan de dezelfde praktijk, dat wil zeggen de supervisiesessie. Een intersubjectieve visie op leren impliceert dat degenen die samenwerken, supervisor en supervisant, samen betekenissen maken. In een tweede stap analyseer ik de activiteit van een supervisor als een hermeneutisch proces. Een supervisor faciliteert niet alleen het leren van een supervisant maar draagt ook nieuwe interpretaties aan, waardoor een supervisant op een nieuwe manier naar de eigen werk vragen kan kijken (3). Dit proces krijgt een illustratie in een casusbeschrijving. In de ontwikkeling van de supervisant uit de casus kan een toename van handelingsmogelijkheden aangewezen worden. Deze toename valt te kwalificeren als differentiatie. In het laatste deel (4) blijken differentiatie en integratie bij elkaar te behoren, waarmee een antwoord gegeven is op de vraag van dit artikel.

## **2. Een leertheorie van denken én handelen**

Het leren in supervisie steunt op de vooronderstelling van intersubjectiviteit. De Deweyaanse reconstructie van de kentheorie met als centrum intersubjectiviteit in plaats van subject – object verhoudingen, impliceert dat supervisor en supervisant sámen nieuwe betekenissen maken.

### *2.1. Supervisie als leerproces*

Supervisie wordt algemeen aangeduid als een leerproces. Deze conceptualisering is breed geaccepteerd en in veel literatuur onderbouwd. Algemeen gesproken zijn er drie belangrijke leertheorieën. De eerste is het leren door doen, de behaviouristische leertheorie, de tweede is de cognitieve leertheorie en de derde de leertheorie gebaseerd op het constructivisme.

- *Leren door doen* is een belangrijke manier van leren. Veel van onze dagelijkse en vanzelfsprekende bezigheden, van veters strikken tot eten koken en autorijden, hebben we geleerd door het experimentele handelen. Leren door doen is een kwestie van vallen en opstaan, trial en error, herhalen van een handeling tot ons lichaam het weet.

- Opvattingen van *de cognitieve leertheorie* worden op scholen ingezet om leerlingen kennis bij te brengen. Naast oefenen in schrijven, rekenen en taal is het leren op school ook kennis in het hoofd opnemen en daar bewaren. De kerkvader Augustinus (354-430) propageerde deze manier van leren al. Hij schreef de oudst bekende catechismus, een boekje met uitleg over de geloofsleer. Het boekje heeft een vraag en antwoordvorm alsof Augustinus in gesprek was met zijn zoon. Die zoon was op het moment van schrijven echter al enige jaren overleden. In de inleiding schrijft Augustinus dat het geloof geleerd kan worden door 'lectio, repetitio, memoria'. Lezen, herhalen en onthouden was en is dé manier voor het verwerven van cognitieve concepten. Augustinus huldigde de opvatting dat wanneer men beschikte over kennis van het geloof men deze betekenissen kon inzetten als levensgebeurtenissen daar om vroegen. Deze opvatting van leren heeft eeuwen standgehouden. Augustinus' aanbeveling roept de herinnering op aan het klassikaal opdreunen van de tafels op de lagere school. Als men het pakketje kennis in het hoofd had opgeborgen, als de cognitieve concepten eigen gemaakt waren, was de kennis op te roepen en te gebruiken waar nodig.

Cognitief leren is vooral leren met het hoofd. Paolo Freire heeft deze opvatting van kennis en leren het *banking concept* genoemd. Ter navolging van zijn aanduiding spreekt men ook van *deposito leren*. Veel kennis blijft veilig maar nutteloos in je hoofd zoals het geld opgeborgen is op de bank. Cognitieve leertheorieën verbergen de vooronderstelling dat iets wat eens geleerd is onveranderlijk in je hoofd zit, wanneer nodig direct beschikbaar zal zijn en één op één toepasbaar is in een onbepaalde situatie.

- *Leren als denken en handelen*. De derde, nu meest in ontwikkeling zijnde leertheorie is gebaseerd op het sociaal constructivisme. Deze zienswijze gaat terug op het denken van de Amerikaanse pragmatistisch filosoof en pedagoog John Dewey (1859-1952). In onderscheid tot de cognitieve leertheorie is er in constructivistische opvattingen geen sprake van pakketjes kennis die van het hoofd van de leraar getransporteerd worden naar het hoofd van de leerling, maar bestaat het leerproces uit voortdurende reorganisatie van kennis. Elke situatie is een nieuwe en er zal in die situatie op basis van reeds verworven kennis een nieuw antwoord op die situatie ontworpen moeten worden. Cruciaal daarbij is dat denken en handelen samengaan en dat alleen in de complementariteit van denken en doen kennis ontstaat. Ik ga wat uitgebreider op het pragmatisme als de achtergrond van de constructivistische leertheorie en het leren in de supervisie in omdat daarmee een belangrijke vooronderstelling, de intersubjectiviteit van leerprocessen, aan het licht gebracht kan worden.

## 2.2. Intersubjectiviteit

De drijfveer achter Dewey's reconstructie van de kentheorie was de door hem gevoelde noodzaak tot opheffing van de dominante kentheoretische subject - object scheiding. Deze scheiding impliceert een scheiding in lichaam en geest zoals die ook in de behaviouristische en de cognitieve leertheorie tot uitdrukking komt. Daarin is gekozen door leren door doen of leren met je verstand, waarbij je later het geleerde misschien in fysieke handelingen kunt toepassen. In het pragmatisme heeft men een wending gemaakt van de subject - object verhouding naar de *intersubjectiviteit*. Verbondenheid van mens en wereld en van mensen met elkaar is de centrale pragmatistische notie (Biesta, 1992, Lanser, 2000). Daaronder ligt de opvatting dat alle levensprocessen context - en tijdgebonden zijn. Op fysiologisch niveau zijn mensen niet anders dan bijvoorbeeld planten afhankelijk van lucht, voedsel en water. De verbondenheid aan tijd en context impliceert een procesmatige opvatting van het leven. We kunnen ons hiervan een voorstelling maken door een plant niet te zien als een op zichzelf staand iets maar interacterend leven met grond, licht en water. Een plant bestaat in en door die voortdurende interactie. Voor mensen is dat niet anders.

Mensen bestaan in relatie tot de wereld om hen heen en zijn gebonden aan de tijd. Op sociaal niveau zijn mensen op elkaar aangewezen. Mensen worden wie zij zijn door andere mensen. Dit intersubjectieve uitgangspunt brengt mee dat ook leerprocessen altijd relationeel zijn. Je hebt altijd minstens twee personen nodig om tot leren te komen. Dat geldt evenzeer als je leert uit een boek (of dit artikel leest) want achter en in het geschrevene is een persoon verborgen.

Leren vindt plaats in de interactie, zoals bijvoorbeeld in de dynamiek tussen supervisant(en) en supervisor. In dat leren vindt wederzijds een verandering plaats. De supervisant en de supervisor maken elkaar in de supervisiesituatie tot wie zij zijn. De interactie brengt het leren tot stand, de communicatiepartners leren 'aan elkaar' en maken samen betekenissen, die als voorlopig zekere kennis mogen gelden. Communicatie is geen eenzijdige stroom boodschappen, want er valt niet te communiceren zonder partner. In een gezamenlijke praktijk stemmen mensen hun handelen op elkaar af, brengt ieder de eigen mogelijkheden in en verrijken mensen elkaar. De mens wordt mens dankzij de intersubjectiviteit.

Intersubjectiviteit en subjectiviteit zijn nauw met elkaar verbonden. Subjectwording of persoonsvorming vindt alleen plaats in verbondenheid met anderen.

De constructivistische opvatting van leren laat veel ruimte voor creativiteit. In elke nieuwe situatie kunnen mensen, op basis van eerdere ervaringen maar uitgedaagd door het nieuwe, nieuwe denklijnen produceren en handelingsmogelijkheden ontwerpen. De mens wordt in een cultuur geboren, maar de bestaande culturele kennis is geen vaststaand pakket. De toe-eigening van het bestaande gaat gepaard met een voortdurende verandering en ontwikkeling.

Vandaar dat leren het beste te karakteriseren is als de coördinatie van individuele en sociale factoren (Biesta, Miedema, Berding, 1994). Hetgeen wij als erfenis van anderen die ons leerden meekrijgen, zijn handelingsmogelijkheden die we in nieuwe situaties beproeven. Daardoor reorganiseren en actualiseren we de overgeleverde cultuur: we maken ons de kennis eigen en veranderen zelf. We transformeren de bestaande kennis door er nieuwe en actuele betekenissen aan toe te voegen. Leren bestaat binnen Dewey's visie niet uit het overdragen 'van wat is', maar is bij uitstek een keten van transformatieve gebeurtenissen (Wardekker et al, 1998).

Deze voorstelling van het leerproces zal supervisors niet nieuw voorkomen.

Supervisietheorie sluit via het constructivisme als kennistheoretisch kader (Siegers, 2002, 81-85) aan bij wat in het Amerikaanse pragmatisme is ontwikkeld. In de supervisie is de reflectie op werkervaringen het centrale aandachtspunt. In de supervisie buigt de supervisor terug op werkervaringen met het oog op een beter beroepsmatig functioneren. In de supervisie geven we aandacht aan de verwarringen van de supervisor en zoeken de gesprekspartners samen naar het ontwerp van nieuwe handelingsmogelijkheden. De meeste bekende en meest gebruikte leermodellen in de supervisiekunde gaan terug op deze kentheorie. D.A. Kolb (1984) gebruikt als uitgangspunt voor zijn leerstijlentheorie de leercyclus van K.Lewin, die daarin modelmatig Dewey's kentheorie samenvatte. Hier ten lande borduren Van Kessel (1989) en Korthagen (ondermeer 2002) via Kolb weer voort op Lewin en dus op Dewey.

Ik voer het overzicht van leertheorieën en een gedeeltelijke uitleg van het pragmatisme als achtergrond van het constructivisme hier op omdat ik het in mijn zoektocht naar de betekenis van integratie van belang is om in het oog te houden dat supervisorische leerprocessen gefundeerd zijn in de intersubjectiviteit. Vanuit het inzicht dat de intersubjectiviteit het hart van het leerproces is, komt de activiteit van de supervisor in een wat ander daglicht te staan. Een supervisor faciliteert niet alleen het leren van de supervisor maar draagt daar ook aan bij door alternatieve handelingsmogelijkheden voor te stellen. In het stellen van reflexieve vragen draagt de supervisor een andere, door de supervisor nog niet ontdekte denklijn aan. Want achter elke reflexieve vraag gaat een interpretatie schuil. Hoe interpretatie vooraf gaat aan het formuleren van een vraag die beoogt de reflectie van de supervisor te stimuleren, onderzoek ik in de volgende stap.

### **3. Interpretatie**

Supervisie is een begeleidingsvorm. Er is altijd sprake van een supervisor en één of meerdere superviseren. Met de supervisie is de relationele dynamiek van een intersubjectief leerproces gegeven. Kort gezegd beoogt hetgeen in de relatie tussen de betrokkenen gebeurt intrapersonaal de integratie op gang te brengen.

Dit is een korte zin over een uiterst complex gebeuren. Uitschrijven van de werkwijze van een supervisiesessie kan dit proces concreter maken. Dé werkwijze in de supervisie is het bewerken van reflectieverslagen en casussen. De deelnemers schrijven reflectieverslagen waarin zij terugkijken op de vorige supervisiebijeenkomst. Zij reflecteren op hetgeen zij leerden met betrekking tot hun aanvankelijke vragen, welke nieuwe gezichtspunten en praktijken het gesprek hun opleverde, doen verslag van hun experimentele handelen in de lijn van hun nieuw ontdekte mogelijkheden en overdenken welke nieuwe vragen er sindsdien geboren zijn. Voor een casusinbreng geef ik mijn superviseren (meest theologiestudenten in hun afrondend stagejaar) een aantal aanwijzingen op papier. Een casusbeschrijving betreft werkervaringen die een gevoel van verbazing, vreemdheid, onbegrip, twijfel, zorg of angst oproepen. De inbrenger beschrijft de situatie, noteert gedachten en gevoelens bij het gebeurde, reflecteert over de situatie met behulp van eerder verworven (theologische en sociaal-wetenschappelijke) kennis en geeft aan welke vragen er ter bespreking overblijven.

In de gezamenlijke bespreking van reflectieverslagen en casussen vindt een verdieping plaats. Bij de eerste lezing hebben de lezers zich bewust of onbewust hypothesen gevormd op basis waarvan zij vragen gaan stellen aan de inbrenger. Bij lezing van een reflectieverslag wordt in de lezer al het een en ander opgeroepen. Eerder verzamelde kennis, ervaring en zo mogelijk wijsheid worden wakker door de tekst van de supervisant. Op basis van deze kennis ontstaan vragen die aan de supervisant voorgelegd worden. De gezamenlijke bewerking van een reflectieverslag is daarmee bij uitstek een hermeneutische proces.

### 3.1. *Hermeneutiek is verstaansleer*

Als wetenschappelijke discipline richt men zich in de eerste plaats op het verstaan van geschreven teksten maar ook in het begrijpen van het gesproken woord is er sprake van hermeneutiek. In de hermeneutiek onderzoekt men onder welke voorwaarden verstaan en begrip tot stand komen. Een belangrijk inzicht in de hermeneutiek is de versmelting van de verstaanshorizon (Gadamer, 1960). Een schrijver schrijft een tekst tegen de achtergrond van de eigen plaats en tijd. Een lezer leest die tekst in een andere tijd en onder andere omstandigheden. In het verstaansproces smelten die horizonsamen. De lezer komt tot een bepaald verstaan van de tekst, maar zal zich bewust moeten zijn dat het eigen verstaan ook altijd interpretatie is. De tijd en context van de schrijver zijn immers per definitie anders dan die van de lezer. De lezer kan niet zeker weten of hetgeen hij of zij begrijpt ook zo door de schrijver is bedoeld. Dit proces speelt ook een rol in de supervisie.

In het hermeneutische proces interpreteren de supervisor en supervisanten samen de tekst van het reflectieverslag of de casus. Volgens Th. de Boer is “interpreteren het van temporele en particuliere contexten voorzien van temporele en particuliere verschijnselen” (1997, 28). De tekst van een reflectieverslag is een temporeel en particulier verschijnsel, waar de supervisor en eventuele medesupervisanten hun temporele en particuliere contexten naast leggen. De gespreksgenoten voegen vragenderwijs nieuwe contexten toe, waardoor de inbrenger in staat is met een nieuwe blik naar de eigen vragen te kijken. In de supervisiesituatie worden samen nieuwe betekenissen gemaakt

Als voorbeeld kan dienen de bewerking van een reflectieverslag waarin een supervisant veel gedachten en rationele redenen voor haar handelen heeft weergegeven. Het is de supervisor bij lezing van het verslag opgevallen dat de studente vele malen ‘ik denk ..., ik dacht ...’ heeft opgeschreven. De supervisor ontwerpt op basis van het verslag en in combinatie met de supervisietheorie over de integratie van gedachten, gevoelens en handelen de hypothese dat het niet-bewust zijn van gevoelens de studente in de weg staat om op een open wijze met bepaalde stagewerkzaamheden om te gaan. In de supervisie probeert de supervisor de voorliggende vraag te verdiepen door te vragen naar ‘de gaten in de tekst’, in dit geval het ontbreken van gevoelens en belevingen. De vragen zijn bij voorkeur vragen die de reflectie van de supervisant stimuleren. Die vragen worden op zodanige manier gesteld dat de reflectieruimte van de supervisant intact blijft. Want “interpretatie opent wel de ogen voor mogelijke andersheid, maar openheid en onzekerheid - en ach, wat mij betreft een zekere wildheid en gekte - zal altijd aan interpretaties eigen blijven” (id, 29). De supervisor kan dus niet weten of de aangeboden context, de interpretatie door de supervisor, de supervisant het juiste perspectief biedt om ‘haar particuliere verschijnsel’ opnieuw te onderzoeken. Het is daarom aan de inbrenger van het verslag om te bepalen wat raakt, wat een goede aanvulling is op hetgeen men al wist en welke contexten nieuwe visies openen.

Deze nieuwe visies zijn in het begrippenkader van de pragmatistische kentheorie nieuwe denklijnen en nieuwe handelingsmogelijkheden. In het gezamenlijk hermeneutisch onderzoek van de werkvragen scheppen de vragen van de gespreksgenoten de ruimte om nieuwe handelingsmogelijkheden te ontwerpen. Deze mogelijkheden zijn nog geen kennis. Kennis

over de eigen context kan de supervisant verwerven door één handelingsmogelijkheid uit te kiezen en die handelend te beproeven. In het samengaan van denken en doen komt de ervaring tot stand die tot voorlopige zekere kennis leidt.

Het is de taak van een supervisor een adequate leeromgeving te scheppen waardoor de supervisant tot leren komt. Dit doet een supervisor door het stellen van reflexieve vragen of door een andere, beeldende of spelwerkvorm voor het onderzoek door de supervisant voor te stellen. Als we denken vanuit een intersubjectief leerproces wordt beter zichtbaar dat zich ook in de supervisor voorafgaand aan een interventie een proces van tot verstaan komen en interpretatie voltrekt. Voordat een supervisor een reflexieve vraag kan stellen heeft zij de (geschreven of gesproken) tekst van haar eigen contexten voorzien, op basis waarvan zij tot een hypothese komt, die omgevormd wordt tot een vraag of een voorstel tot verder onderzoek. Betekenissen die in de supervisie gemaakt worden zijn intersubjectief en worden medegevormd door de hermeneuse van de supervisor.

### 3.2. De casus Sofie

Ik beschrijf een casus die gekozen is om de verschillende aspecten van mijn theoretische betoog te concretiseren. Deze casus geeft de mogelijkheid tot reconstructie van een supervisorische interventie, waardoor we meer kunnen ontdekken over de vraag hoe interpretaties aanzetten tot integratie. In deze casus vindt een theologische herinterpretatie plaats, waarmee ook iets te zien valt van een specifiek moment in de pastorale supervisie.

Sofie maakt deel uit van een supervisiegroep bestaande uit twee vrouwen en twee mannen. Zij is de oudste studente van deze groep, ongeveer 35 jaar. Ze studeerde eerder psychologie en werkte als therapeute en adviseur in de jeugdhulpverlening. Daarnaast heeft zij in deeltijd theologie gestudeerd, een studie die zij nu vrijwel heeft afgerond. In het afrondingsjaar van de studie volgen de studenten vooral beroepsgerichte colleges en lopen zij stage in een kerkelijke gemeente en een ziekenhuis. We stappen in het proces bij de door Sofie ingebrachte casus op de vierde supervisiebijeenkomst.

*Sofie beschreef welke moeite zij had met een appèl van gemeenteleden. In haar stagegemeente werkt een groep mensen al jarenlang enthousiast aan een bepaald diaconaal project. De betrokkenen vinden dit project bijzonder belangrijk. Verschillende mensen hebben Sofie gevraagd haar bijdrage aan dit project te leveren. De vraag komt voort uit zeer goede bedoelingen: dit is belangrijk, dit is zulk goed werk, daar kunnen we jou goed bij gebruiken! Sofie heeft moeite met deze vragen. Het project behoort niet tot de werkzaamheden waar zij zich volgens afspraak met de werkbegeleider mee zal bezighouden. Maar omdat het zo belangrijk is en tenslotte ook nog diaconaal - heel goed werk ten behoeve van de minder bedeelden in onze samenleving - kan zij zich er voor haar gevoel niet aan onttrekken. Dit maakt haar ambivalent. Zij wil eigenlijk niet op het verzoek van de gemeenteleden ingaan, maar vindt ook niet dat ze kan weigeren. We bespreken de casus op een manier die is afgeleid van de socratische gespreksvoering. Na een ronde informatieve vragen schrijft elke deelnemer drie vragen op voor de inbrenger. In eerste instantie noteert de student alle vragen. Daarna leest zij ze voor zichzelf en categoriseert ze als koud, neutraal of warm. Koude vragen zijn de vragen die relevant zijn, maar die de inbrenger zichzelf ook al heeft gesteld. Neutrale vragen zijn nieuw, maar roepen geen nieuwe gezichtspunten op. De warme vragen zijn eye-openers, vragen die iets wakker maken en waarover verder nagedacht en gesproken kan worden. De supervisor*

*stelde een vraag die de warmste bleek: “Zou het kunnen zijn dat de gedachte dat Jezus zich eens en voor altijd voor alle mensen opgeofferd heeft en dat daarom mensen zich niet meer hoeven opofferen, je ruimte geeft om over je vraag na te denken?” Deze vraag emotioneerde Sofie sterk. In dat opofferen zat iets waar zij verder mee wilde.*

*In haar reflectieverslag schreef zij dat de emoties bij het terugdenken aan deze zin bleven. Ze vergeleek het met een andere ervaring. Bij een bespreking in het homelietekollege<sup>1</sup> had zij zich uitermate geërgerd aan het verhaal van Martha en Maria<sup>2</sup> en dan vooral aan die Maria die maar niks zit te doen aan de voeten van Jezus. Nu herkende zij haar ergernis als jaloezie. Zij was zelf wel goed in het geven, maar niet in het ontvangen. Zij was zich bewust geworden van haar hoge moraliteit ten opzichte van zichzelf en anderen en begreep nu dat daarom het appèl van de gemeenteleden zo zwaar bij haar aankwam. Door haar hoge normen was ze ook geneigd om anderen te veroordelen. Dat was een punt waar ze in dit jaar verder aan wilde werken. Ze vond trouwens dat de manier waarop we tijdens de supervisie met elkaar omgingen haar wat dat betreft ook hielp: elkaar niet “veroordelen” maar vragenderwijs ingaan op elkaar’s gedrag.*

De van de socratische dialoog afgeleide werkvorm geeft alle deelnemers de ruimte om vrij te interpreteren. De vrije ruimte is in deze werkvorm ook gegarandeerd voor de supervisant. Zij mag de vragen kwalificeren als koud, lauw of warm en behoudt daarmee de zeggenschap over de richting van haar leren.

Denkend vanuit de intersubjectiviteit van de supervisiesituatie analyseer ik de interpreterende activiteit van de supervisor en schrijf deze in stappen uit. De supervisor las de casusbeschrijving. In haar lezing spelen eerdere indrukken van de supervisant, een voorstelling van de beschreven werksituatie en een hoeveelheid kennis van de theologische theorie over dienstbaarheid een rol. Zij interpreteert het verslag en de werkvraag tegen haar eigen verstaanshorizon. Op basis van haar verstaan vormt zij een hypothese.

Haar hypothese luidt: de supervisante heeft een belemmerende (geloofs)betekenis over dienstbaarheid. De supervisor weet dat vooral vrouwen vanuit het christelijk geloof de boodschap meekregen dat dienstbaarheid hun grootste roeping en levensvervulling behoort te zijn. De supervisor kent ook de feministische herinterpretatie dat de verlossing uit de opofferingsethiek juist voor vrouwen geldt (Van Heijst, 1992). De supervisor leest en interpreteert met haar kennis en ervaring de werkvraag van de supervisant, of in de woorden van De Boer gezegd, zij voegt haar temporele en particuliere context toe aan het temporele en particuliere verschijnsel van de supervisant. Door haar interpretatie biedt de supervisor de supervisant een nieuwe denklijn aan die ook een nieuwe handelingsmogelijkheid inhoudt. De tot reflexieve vraag omgevormde interpretatie van de supervisor emotioneert de supervisant. Dit proces is typisch een proces van gezamenlijk betekenisgeving. De communicatie tussen deze supervisant en deze supervisor over deze werkvraag in deze groep brengt een nieuwe betekenis tot stand.

De casus laat zien dat het in alle vrijheid aanbieden van interpretaties het leerproces van de supervisant stimuleert. Leren in de supervisie dient het zelfsturend leren buiten de supervisiecontext maar is in de sessie een intersubjectief gebeuren. De supervisor en de supervisant maken samen nieuwe betekenissen. In dit proces van interpretatie is de interactie cruciaal. We ontvangen immers in ons leerproces van elkaar. Zonder samen te werken kunnen supervisanten geen nieuwe betekenissen aan hun werkervaringen toevoegen. Deze betekenissen liggen niet in de vraag opgesloten, maar worden



gezaamenlijk gemaakt door andere contexten naast de gepresenteerde vragen te leggen. Het is de ontmoeting van contexten die tot verstaan en verandering leidt. In de ontmoeting van die ene rake interpretatie met de twijfels en vragen van de supervisant komt het leerproces op gang. In deze ontmoeting werd iets nieuws geboren.

Dit verschijnsel wordt J. Dewey (1934) een *unifying experience* genoemd. Eerdere ervaringen worden in een nieuwe context gereorganiseerd op zodanige wijze dat de persoon een gevoel heeft van 'samenvallen met' de nieuwe interpretatie en met zichzelf. Als kenmerken van de *unifying experience* noemt Dewey *use and enjoyment*. Met *use* bedoelde hij dat de nieuwe ervaring het perfect passende antwoord is op de eerdere verwarring, zodat de persoon niet om de nieuwe betekenis heen kan en deze vervolgens in het handelen ook zal inzetten. *Enjoyment*, vreugde, als tweede kenmerk zou in de hier beschreven casus mogelijk beter vervangen kunnen worden *emotion*. De mate waarin de supervisante emotioneel geraakt was door de interpretatie zegt iets over de adequaatheid van de interpretatie.

In mijn zoektocht naar de vraag hoe het gesteld is met de integratie waar we in de supervisie naar streven heb ik twee stappen gezet. De eerste was de verheldering van de principiële intersubjectiviteit van het leerproces in de supervisie, de tweede was de analyse van de hermeneutische activiteit op basis waarvan de supervisor een bijdrage aan het leerproces levert. Voor de derde stap en de beantwoording van mijn vraag over de betekenis van integratie als supervisie-doel keer ik me weer naar de supervisant. De integratie moet immers in en door de supervisant voltrokken worden.

#### **4. Een nieuwe handelingsmogelijkheid**

In haar reflectieverslag voor de twaalfde bijeenkomst schreef Sofie het volgende:

*Verder is er in de afgelopen weken iets gebeurd wat boosheid bij me oproep. Iemand van de gemeente waar ik werk, sprak me aan over een gemeentelid die ernstig ziek is en vroeg me om eens een kaartje te sturen naar die persoon. Ik voelde me niet prettig bij de manier waarop hij dat vroeg omdat ik daardoor (al dan niet terecht) de indruk kreeg dat ze over mij gesproken hadden en dat het zieke gemeentelid geklaagd had over mijn gebrek aan belangstelling. Dat laatste kan ik me wel voorstellen bij deze persoon omdat hij ook voordat hij ziek werd nogal eens de neiging had om te mopperen en te klagen. In eerste instantie voelde ik me echter schuldig dat ik de laatste tijd geen belangstelling had getoond. Tegelijkertijd voelde ik ook een soort onmacht in me omdat er ook nog vrienden en familieleden zijn die ik op dit moment wat extra aandacht zou willen geven in de vorm van een kaartje, mailtje of telefoontje. Maar van de meeste weet ik dat ze begrip hebben voor mijn omstandigheden. Op dit moment heb ik het gewoon druk. Uiteindelijk werd ik boos. Ik ervoer het als een morele druk die er op mij werd uitgeoefend en de alarmbelletjes gingen rinkelen. Dat had ik eerder meegemaakt en ik moest denken aan de casus 'diaconaal project' die we eerder dit jaar op supervisie besproken hebben. Ik besloot geen kaartje op commando te sturen en dat terug te koppelen naar degene die me daarop aangesproken had. Dat heb ik gedaan en het voelde goed.*

##### **4.1. Sofies ontwikkeling**

Dit laatste verslag laat iets zien van de ontwikkeling die Sofie heeft doorgemaakt. Zij signaleert bij zichzelf veel meer dan de vervreemdende en verlamdende ambivalentie die zij naar voren bracht in de derde supervisiesessie. Ze noemt een scala aan gevoelens: niet prettig, schuldig, onmacht en anders dan eerder in de supervisie behoort boosheid nu ook

tot haar repertoire. Bij haar eerdere casus twijfelde zij tussen twee mogelijkheden. Ze kon aan het appèl van gemeenteleden tegemoet komen door gehoor te geven aan de oproep omdat diaconaal werk tenslotte een verplichte christelijke dienst aan de minder bedeelden is. Ze kon het verzoek naast zich neerleggen omdat het diaconale project niet tot de werkafspraken met haar begeleider behoorde. Nu heeft ze een derde handelingsmogelijkheid, waarbij haar handelen niet alleen extern wordt gestuurd maar waarin ze mede koerst op haar eigen motieven. Ze heeft ontdekt dat zij niet langer voor elk behoeftig mens moet zorgen en niet aan elk appèl tot zorg hoeft te beantwoorden. Anders dan bij de eerder ingebrachte casus toont zij nu een vrijheid van handelen op een manier die niet automatisch aan de ander tegemoet komt, maar ook voor haarzelf klopt: “het voelde goed”.

Sofie heeft laten zien dat met een nieuwe betekenisgeving een nieuwe handelingsmogelijkheid ontworpen is. Zij heeft deze nieuwe handelingsmogelijkheid experimenteel beproefd en zich daardoor nieuwe kennis verworven over de manier waarop zij met appellerende vragen kan omgaan. We kunnen daarom zeggen dat Sofie's handelingsmogelijkheden gedifferentieerd zijn. In plaats van twee beschikt zij nu over drie mogelijkheden. Het is deze toename van beproefde handelingsmogelijkheden die de externe manifestatie is van de interne integratie.

#### 4.2. *Differentiatie en integratie*

Differentiatie en integratie behoren namelijk bij elkaar. G.Breeuwsma geeft in zijn studie *Alles over ontwikkeling* (1993, 150 ev.) aan dat de kleinste eenheid van ontwikkeling en leren het ‘orthogenetisch principe’ is<sup>3</sup>. Dit principe bestaat uit de twee verbonden aspecten *differentiatie en integratie*. Het is een regulatief principe, waarin de twee tegengestelde tendensen samen het ontwikkelingsmechanisme specificeren<sup>4</sup>. De ene tendens is differentiatie, een proces waarin een oorspronkelijk homogeen geheel zich splitst in delen. De splitsing gaat gepaard met een toename van complexiteit en organisatie. Differentiatie blijkt bijvoorbeeld uit de toename van alternatieven om een verschijnsel aan te duiden. De andere tendens is integratie. Integratie is de term ter aanduiding van het proces waarin de gesplitste delen zich ten opzichte van elkaar en eerder gekende begrippen organiseren. De integratie van gedifferentieerde delen kan horizontaal en verticaal georganiseerd worden.

Breeuwsma geeft als voorbeeld hoe kleine kinderen eerst alle viervoeters ‘hond’ noemen, later de categorie dieren gaan kennen en die onderscheiden in honden, katten, paarden en marmotten, vervolgens de honden in volwassen honden en puppies, de katten in volwassen katten en kittens en nog later het verschil in rassen kunnen zien. Hij stelt dit differentiatieproces analoog aan de classificatie van soorten in de biologie en noemt de integratie van de gedifferentieerde delen hiërarchisch. Mensen brengen in leer- en ontwikkelingsprocessen tegelijk met een toenemend onderscheidingsvermogen boven-, onder- en nevenschikkende systematiseringen aan. Het leren van een samenvattend of funderend begrip is een verticale integratie, het onderscheiden van meerdere typen van dezelfde soort is horizontale integratie.

Breeuwsma verklaart het begrippenpaar *differentiatie en integratie* tot het criterium waarop veranderingen als ontwikkelingen aangemerkt kunnen worden (id. 150 e.v., 185 e.v.). Dit houdt in dat mensen zich ontwikkelen als we differentiatie in handelen en spreken waarnemen. Het orthogenetisch principe *differentiatie en integratie* is geen verklaringsmodel, maar een heuristisch instrument waarbij men per geval moet bekijken welke invulling het principe krijgt (id, 167). Omdat het principe heuristisch is, kan het alleen retrospectief ingezet worden. Men kan dus niet als doel van een leerproces stellen dat er differentiatie en integratie

moet plaatsvinden. Alleen achteraf kan het leren geëvalueerd worden en kan men opmerken of een oorspronkelijke betekenisgeving zich gesplitst heeft in meerdere betekenissen.

De intrapersonlijke integratieve processen vinden hun aanzet in de intersubjectiviteit van de supervisie, waarin de supervisor interpretaties toevoegt aan de uitleg van de supervisant. De integratie is slechts waarneembaar in de mate waarin de supervisant achteraf blijkt geeft van gedifferentieerde opvattingen. Het vermogen meerdere betekenissen aan een ervaring toe te kennen is bij uitstek het resultaat van een leerproces (Lanser, 2000, 284 ev; 310). Het gaat er dus niet om een eerdere handelingsmogelijkheid te vervangen door een 'betere'. Sofie blijft beschikken over de handelingsmogelijkheden die zij al had. Zij kan ook altijd meegaan of weigeren als er een appèl op haar gedaan wordt. Haar derde, nieuw verworven handelingsmogelijkheid heeft haar repertoire uitgebreid. Ze beschikt over meerdere mogelijkheden en kan afhankelijk van de context kiezen uit drie alternatieven. In de supervisie kan men dus integratie veronderstellen waar de supervisant laat zien over meerdere betekenissen voor hetzelfde verschijnsel te beschikken. Wil men weten of er 'in de supervisant' integratie heeft plaats gevonden, dan moet men kijken naar de toename van het aantal betekenissen voor een ingebrachte werkvraag. Sofie heeft in haar latere reflectieverslag blijkt gegeven van differentiatie. Waar zij eerst twee handelingsmogelijkheden tot haar beschikking had, laat zij zien dat zij op basis van hetgeen haar in de supervisie is aangereikt een derde mogelijkheid heeft ontwikkeld. Deze mogelijkheid paste in de context die zij in het reflectieverslag voor de twaalfde sessie beschreef, want "het voelde goed". Op basis van wat Sofie laat zien, kunnen we concluderen dat er in haar integratie heeft plaatsgevonden. Sofie heeft zich ontwikkeld en heeft geleerd.

### Slot

Met de theorie van het orthogenetisch principe is een antwoord gevonden op de vraag wat het criterium is voor de in de supervisie beoogde integratie. Als een supervisant laat zien dat hij of zij gedifferentieerder omgaat met gelijksoortige werkvragen en meerdere handelingsmogelijkheden kan ontwerpen voor op elkaar lijkende contexten kan de supervisor aannemen dat het leerproces in de supervisant integratie tot stand heeft gebracht. Als ik in het vervolg aspirant supervisanten en andere belangstellenden wil vertellen over het doel van supervisie kan ik hen uitleggen dat je in supervisie meer manieren leert om met werkvragen om te gaan dan al je al kende. Ik verwacht dat zij blijven knikken dat ze me gehoord hebben, maar ik ga zeker vragen of ze me ook begrijpen.

### Bibliografie

- Bennink, H. (1994). Reflectieve vragen in supervisie en andere begeleidingsgesprekken. *Supervisie in opleiding en beroep*, 11 (1) 23-45.
- Biesta, G., (1992). *John Dewey, theorie & praktijk*. Eburon Delft
- Biesta, G.J.J., Miedema, S., Berding, J.W.A., S Miedema (red.) (1994). Pragmatistische pedagogiek. *Pedagogiek in meervoud, Wegen in het denken over opvoeding en onderwijs*, 4<sup>e</sup> druk, 307-347. Houten/Zaventem, Bohn Stafleu Van Loghem.
- Boer, Th.de, (1997). *Pleidooi voor interpretatie*. Amsterdam, Boom.
- Breeuwsma, G. (1993). *Alles over ontwikkeling. Over de grondslagen van de ontwikkelingspsychologie*. Amsterdam, Boom.
- Dewey, J (1916) *Democracy and Education*, An Introduction to the Philosophy of Education, New York/London, Collier-Macmillan, Toronto 1966
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York, The Berkley Publishing Group.

Gadamer, H-G., (1960). *Wahrheit und Methode, Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen (1975, 4<sup>e</sup> druk).

Hasselt, A.van (1991) *Naar eenheid in de psychiatrische dynamica*, Een metapsychiatrisch onderzoek, Van Gorcum, Assen/Maastricht.

Heijst, A. van (1992). *Verlangen naar de val. Zelfverlies en autonomie in hermeneutiek en ethiek*. Kampen, Kok.

Kessel, L van (1989). De leerweg in de supervisie. *Supervisor worden, supervisor blijven*. Amsterdam, VO Cahier 3, Hogeschool van Amsterdam.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning, Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs.

Korthagen, F., Koster, B., Melief, K., Tigchelaar, A., (2002) *Docenten leren reflecteren*, Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren, Nelissen, Soest.

Lanser-van der Velde, A.M. (2000). *Geloven leren. Een theoretisch en empirisch onderzoek naar wederkerig geloofsleren*. Kampen, Kok.

Siegers, F., Haan, D. (1988, 2<sup>e</sup> druk), *Handboek supervisie*. Houten/Diegem, Bohn Stafleu Van Loghum.

Siegers, F. (2002). *Handboek supervisie*. Houten/Mechelen, Bohn Stafleu Van Loghum.

Wardekker, W. Biesta, G. Miedema, S. (1998). Heeft de school een pedagogische opdracht? In: N. de Bekker-Ketelaars, S. Miedema, W. Wardekker (red.) *Vormende lerarenopleidingen*, 7-21. Utrecht, SWP.

#### *Auteursgegevens:*

Dr. Alma Lanser-van der Velde is universitair docent godsdienstpedagogiek en supervisor aan de Theologische Faculteit van de Vrije Universiteit te Amsterdam.  
Adres: Schepenlaan 32, 1503 HL Zaandam, a.lanser@chello.nl

---

<sup>1</sup> Homiletiek is preekkunde. In het homiletiekcollege in het afrondingsjaar van de studie theologie leren de studenten de fijne kneepjes van het preken maken. Zij bespreken de voorbereiding van kerkdiensten en evalueren de zelfstandig door hen geleide vieringen.

<sup>2</sup> Lukas 10: 38-42

<sup>3</sup> Breeuwsma volgt hier de ontwikkelingspsychologen Werner en Kaplan (1956)

<sup>4</sup> A.van Hasselt (1991) heeft het begrippenpaar integratie en differentiatie met grote precisie uitgewerkt tot een model voor de psychiatrische dynamica.